

Algunos desafíos en la enseñanza de escritura en ELE

[Lic. Beatriz Autieri](#)

[Lic. Pía Bouzas](#)

beautieri@gmail.com

pia.bouzas@gmail.com

Resumen

Esta ponencia presentará algunas reflexiones en torno a la función de la escritura y la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera, a partir del trabajo realizado con estudiantes avanzados de NYU in Buenos Aires, en dos cursos: Gramática y Composición Avanzada, y Perspectivas Críticas. En ambos se trabaja lectura, escritura y análisis textual, esto último más específicamente en Perspectivas Críticas. En el primero, la literatura aparece como un tipo textual que es subsidiario de la gramática. Por eso, cada cuento es elegido a partir del criterio de determinados contenidos gramaticales y de procedimientos textuales, sin dejar de considerar que el autor sea representativo de Argentina o Latinoamérica. En el segundo, la literatura es el objeto de estudio, a través de sus diferentes géneros: crónica, cuento, teatro, novela y poesía. La escritura de ensayos y breves reseñas es el medio que permite desarrollar la habilidad de una lectura crítica, y a la vez expresarla en una producción escrita académica.

Esta complementariedad de perspectivas y prácticas nos permite reflexionar sobre cuáles son los desafíos centrales de la enseñanza de la escritura en los cursos de nivel avanzado, y qué valores específicos aporta el hecho de trabajar con materiales literarios. Nos preguntamos también por qué en algunas expresiones se aloja la extranjería y en qué consiste ese rasgo, cuando un estudiante avanzado no logra comunicar correctamente sus ideas, a pesar de tener una buena gramática y un saber sobre el texto que escribe.

Este trabajo intentará dar respuestas a esas inquietudes y propondrá un camino didáctico posible.

Palabras clave: gramática- literatura- escritura - tipos textuales

Abstract

This paper will introduce some reflections on the function of writing and literature in the teaching of Spanish as a foreign language, based on the work with advanced students from NYU in Buenos Aires, in two courses: "Advanced Grammar and Composition" and "Critical Approaches". Both courses focus on reading, writing and textual analysis, though the latter issue is more specifically developed in "Critical Approaches".

In the first course, literature is considered as a text-type subsidiary of grammar topics. For this reason, each text is selected considering specific grammatical and textual procedures, though it is always taken into account that the author is representative of Argentina or Latin America literature as well.

In the second one, literature itself is the main object of study, covering its different genres: chronicle, tale, theatre, novel and poetry. Writing essays and short reviews is the medium that allows students to develop critical reading skills, and at the same time to express it in an academic written production.

Since pedagogical approaches and practices are complementary in both courses, we feel allowed to reflect on which are the central challenges that the teaching of writing in advanced level courses face, and which are the specific values that working with literary materials provides. We wonder also why certain expressions embed reminiscences of the foreign language, and what specific feature conveys it, when students fail to properly communicate their ideas, despite having a good grammar and knowledge regarding the text they are writing about.

This paper will try to give answers to those concerns and propose a possible didactic approach.

Keywords: grammar-literature - writing - textual types

Introducción

El propósito de esta ponencia es compartir nuestra experiencia en la enseñanza de la escritura en la Universidad de Nueva York de Buenos Aires, en cursos avanzados de español como lengua en situación de inserción. Nuestros estudiantes cursan, en paralelo a las clases de español, otras materias cuyos contenidos son sobre cultura argentina y latinoamericana. Algunas de estas asignaturas se dictan también en lengua española.

En nuestros cursos de nivel avanzado, "Gramática y Composición " y "Perspectivas Críticas", trabajamos la lectura de textos literarios y la escritura académica, con objetivos didácticos diferentes pero con prácticas de lectura que ponen en juego la comprensión del contenido textual, la formulación y el análisis crítico.

En el curso de "Gramática y Composición", la literatura aparece como un género que es subsidiario de la gramática. Por eso, cada cuento es elegido a partir del criterio de determinados contenidos gramaticales, por ejemplo, el uso del sistema del pasado, y de procedimientos textuales, como la narración y la descripción, sin dejar de considerar la lectura del cuento o novela dentro de lo literario, es decir, sin reducir los textos a disecciones gramaticales. El criterio para la elección de autores es que el autor sea representativo de Argentina o Latinoamérica. En este sentido, se ven autores como Borges, Cortázar, Benedetti, Bioy Casares.

En "Perspectivas Críticas", la literatura es el objeto de estudio, a través de sus diferentes géneros: crónica, cuento, teatro, novela y poesía. La escritura de ensayos y comentarios de lecturas es el medio que permite desarrollar la habilidad de una lectura crítica, y a la vez expresarla en una producción escrita académica.

En ambos cursos, "Gramática y Composición" y "Perspectivas críticas", proponemos la lectura del texto literario como *input* para la escritura. En "Gramática y Composición", los estudiantes toman contacto con la ficción para producir luego un verosímil no ficcional: un artículo periodístico, por ejemplo. Este pasaje entre la lectura de un cuento y la escritura no ficcional está mediado por la lectura de crónicas periodísticas. En "Perspectivas críticas", escriben textos del tipo comentarios de lectura y breves ensayos académicos, en los cuales construyen

pensamiento crítico: leen para escribir y escriben para afinar la lectura, ahondando en la interpretación. A continuación expondremos algunas modalidades de trabajo con las que vinculamos las prácticas de lectura y escritura.

La lectura y la adquisición del léxico

Nos enfocaremos en primer término en la adquisición del léxico y en la identificación de registros, estrategias que implementamos en Gramática y Composición.

Llamamos “léxico” no solo a la unidad “palabra” y a los morfemas que la constituyen sino también a frases llamadas “colocaciones”, que son combinaciones frecuentes en el uso, y a las frases de formulación según tipo de texto. La pregunta sobre cómo adquirir variedad léxica - en este sentido amplio - en los diferentes registros nos llevó a considerar la necesidad de exponer a los estudiantes a la frecuentación de textos de un mismo ámbito: académico, periodístico, familiar, etc. De este modo, los estudiantes adquieren léxico a partir del repertorio que ofrecen los textos, y así pueden apropiarse de un modo de decir con el que efectivamente “sientan” la lengua. Así, la lengua meta no los “traicionará” en el momento de presentar y desarrollar sus ideas. Con esto apuntamos a que los alumnos sean y se sientan autónomos en la toma de decisiones de las selecciones léxicas adecuadas para construir textos.

Si partimos del supuesto de que las palabras no representan la realidad sino el modo en que percibimos el mundo, es notable observar que muchas veces se comete el error de esperar que el estudiante transfiera sin dificultad sus estrategias de lectura y de producción en la lengua materna a la lengua meta, especialmente si los alumnos son universitarios, como lo son nuestros estudiantes.

La frecuentación de textos unida a la variedad de textos de un mismo tipo textual es una herramienta de enseñanza para el desarrollo de estrategias de lectura macro y micro textuales. En efecto, la variedad saca de escena el concepto “texto modelo”; los textos desde esta perspectiva son únicamente ejemplos. Esto redundaría en que el alumno no se vea ceñido a una manera de decir y tampoco a copiar un estilo que le es ajeno. Esta toma de decisión didáctica tiende a evitar la transferencia de estrategias de la lengua materna al español.

Es muy usual en los niveles avanzados leer textos correctos gramaticalmente pero teñidos de "extranjeridad" (eso que nos hace pensar que el texto se entiende pero que así no lo decimos) que obstaculiza la comprensión. El trabajo con el léxico es, desde nuestro punto de vista, sustancial para la apropiación de la lengua 2.

Como dijimos anteriormente, cuando hablamos de léxico nos referimos también a las colocaciones y a las formulaciones prototípicas de cada tipo textual. En relación con las primeras, consideramos importante relevar frases del tipo: *plantear un problema/ hacer justicia por mano propia/ dar una obra, etc.* para que la "extranjeridad" se atenúe o desaparezca, ya que no es lo mismo "expresar un problema" o "hacer justicia con su propia mano" o "mostrar una obra" porque esta manera de decir dilata el tiempo de reconocimiento de lo que el estudiante intenta expresar.

Con el mismo objetivo didáctico, consideramos que el aprendizaje de formulaciones prototípicas es fundamental para alejar la extranjeridad e ir en camino a la apropiación de la lengua meta. Por ejemplo, en los cierres de los textos explicativos se puede encontrar diferentes marcas lingüísticas que señalan la conclusión: *Por último y para finalizar/ En suma/ Para concluir/ A través del análisis efectuado se puede sacar la conclusión de que/ como consecuencia de lo expuesto hasta ahora, podemos concluir que.../ etc.*

En los casos de los estudiantes bilingües – ambas lenguas adquiridas simultáneamente – observamos similares características porque su formación escolar ha transcurrido en la lengua de su país. Sin embargo, los estudiantes bilingües tienen otras particularidades: algunos traspasan formas orales a formas escritas, esto manifiesta ausencia de reflexión sobre registros y sobre normativas propias del texto escrito como usos de leísmo, loísmo, correlación verbal en estructuras condicionales, uso de subjuntivo en contextos impropios, pero que son aceptables en las formas orales en las variedades del español de la región a la que pertenece su familia. Otros, en cambio, mantienen una relación de vasos comunicantes entre las dos lenguas: podría ser español pero no lo es.

La sonoridad de las palabras

De lo anterior se desprende que si un estudiante tiene un abanico de posibilidades de formulación, podrá seleccionar la que prefiera según, incluso, su sonoridad.

Este punto de la sonoridad nos resulta particularmente interesante debido a que como hablantes nativos y en nuestras prácticas de escritura, el sonido y la musicalidad de las palabras y de las frases son una variable de elección. Cortázar contaba que él leía sus textos en voz alta para encontrar la sonoridad que buscaba. El placer por el sonido y la cadencia hacía que Borges les recitara a sus alumnos versos en inglés antiguo para transmitirles el gusto por la musicalidad de una lengua inentendible para ellos, según cuentan los que fueron sus alumnos. Estas anécdotas y nuestras experiencias de escritura como hablantes nativos nos hicieron poner atención en la sonoridad como instrumento también de selección en la clase de ELE, más allá del diccionario. El oído se va entrenando con la lectura del propio texto en voz alta, una lectura individual, tan íntima como la lectura silenciosa.

En la propuesta didáctica del curso Gramática y Composición, leer tiene como finalidad escribir; escribir con la autonomía que da el poder elegir no solo *qué decir* sino *cómo decirlo*. Para saber *qué decir* es necesario comprender contenidos y para saber *cómo decir* es necesario aprender variaciones léxicas posibles a través de la lectura y disponer de ese repertorio tanto para la comprensión como para la producción.

Modos de lectura

Pensando en los modos posibles de lectura, las preguntas que nos hicimos fueron: ¿Qué tipos de lectura? ¿Cuántas lecturas? ¿Leer para qué? En nuestros cursos, la lectura de la que partimos es un texto literario (en "Gramática y Composición", solo algunos son del corpus del curso; en Perspectivas Críticas, todos los textos son literarios) Creemos que la primera lectura -y esto cuenta para textos ficcionales y no ficcionales- tiene que hacerse como lectura silenciosa, en lo posible en un ámbito solitario.

La lectura en voz alta de un texto nuevo, frente al curso y al docente, no aporta comprensión, ya que la atención está puesta en la pronunciación y entonación, lo cual hace que no haya suficientes recursos cognitivos para el procesamiento de la información, porque el estudiante no ha logrado la automatización del procesamiento del código. Incluso, si la intención del docente fuera solo practicar pronunciación, es altamente probable que la entonación -relacionada con la puntuación- no corresponda a unidades de sentido, porque las figuras tonales y el énfasis son transmisoras de comprensión y de interpretación.

Si el objetivo es la práctica de la lectura en voz alta, podremos proponerla en una instancia posterior a la comprensión.

Lectura grupal: activación de inferencias

La lectura de un texto ficcional supone un verosímil, un pacto de lectura que presupone la aceptación de leyes propias de esa ficción en particular. A veces damos por sentado que al trabajar con alumnos universitarios no es necesario explicitarlo. Sin embargo, observamos una tendencia a extrapolar el conocimiento de cómo suceden los hechos en el mundo real al mundo ficcional. O una tendencia a interpretar sin un anclaje en el texto, solo porque- parafraseando las razones que dan los estudiantes para sus interpretaciones- :“la ficción permite cualquier análisis porque es ficción”.

Desmontar estos supuestos no es una tarea sencilla pero es absolutamente necesaria para los objetivos que nos proponemos.

Un paso para dar por tierra estas ideas es la lectura compartida entre alumnos y docente: la lectura analítica por bloques significativos para la comprensión de la historia, guiando a los alumnos en términos de Molinari y Duarte (2007) a

generar inferencias para establecer vínculos no explícitamente indicados en las partes del texto, por ejemplo, entre dos acontecimientos de una historia y, en general, vincular el contenido del texto con elementos de conocimiento previo.

En este punto, compartiremos con ustedes la experiencia de la lectura de Emma Zunz, de J.L. Borges con los alumnos de “Gramática y Composición”.

Retomando la modalidad de lectura que mencionamos, los estudiantes tuvieron que leer el cuento en su casa (lectura solitaria) y en la clase siguiente, releímos – la lectura en voz alta estuvo a mi cargo – el cuento por fragmentos significativos para reconstruir el plan de Emma de asesinar a Lowenthal sin aparecer como culpable sino como víctima. La construcción de la red causal de los hechos (antecedentes y consecuencias) con los alumnos a partir de sus respuestas mostró la falta de conexión, por ejemplo, entre la noticia del diario que Emma leyó sobre un buque de nombre nórdico, su ida al puerto en busca de un marinero para un encuentro sexual y la acusación a Lowenthal de haberla violado.

Para guiarlos en el armado de esas relaciones establecidas en oraciones no adyacentes, tuvieron que responder preguntas del tipo ¿cómo Emma supo que allí

había marineros que no hablaban español? Esto los obligaba a ir hacia atrás en el texto buscando el hecho que lo explicaba. Con este criterio, fueron atando esos cabos que no habían sospechado ni siquiera que existían, ya que en este caso en especial habían considerado la información del buque como un detalle menor. Alertados sobre el entramado de la historia, la atención sobre lo que habían creído hechos nimios se intensificó pero todavía quedaba sin comprender el siguiente fragmento: "El hombre (...) fue una herramienta para Emma como esta lo fue para él, pero ella sirvió para el goce y él para la justicia". ¿Por qué él para la justicia? No hay explicitación en el cuento, por lo tanto, la respuesta está en el contexto de los años '20, en donde la historia transcurre: una joven de casi diecinueve años, sin novio, en épocas en las que la virginidad era un honor ¿Cómo podría constatar la policía en ese entonces una violación? Solo por huellas físicas. Ahí estaba la clave: el conocimiento de mundo de cómo sucedían los hechos en esa época.

Otro tipo de inferencias denominadas "hacia delante" como son las predictivas, que anticipan acontecimientos venideros, también puede ser activada por las preguntas del docente durante la (re)lectura grupal solo en los casos en que se haya detectado una falta de comprensión, porque el estudiante ya hizo una primera lectura a solas y las predicciones ya se han corroboradas o descartadas. En el caso que nos compete, una pregunta que active predicciones de hechos aún no comprendidos: "¿Qué hará Emma en el puerto?"

Hasta aquí presentamos algunas modalidades de trabajo con las que vinculamos las prácticas de lectura y escritura en el curso Gramática y Composición: la pertinencia de la adquisición de léxico – en el sentido amplio del término- a partir de las lecturas de diferentes tipos de texto, de la necesidad de armar un repertorio no solo para la comprensión sino para la producción de escritos que manifiesten apropiación de la lengua meta, sin modos de decir "extraños" o "extranjeros. Mostramos cómo proponemos diferentes modos de lecturas y cómo guiamos al alumno en la comprensión de una historia.

Leer literatura en una clase ELE

En esta parte de la ponencia vamos a centrarnos las modalidades de trabajo que desarrollamos en el curso Perspectivas Críticas. En la formulación inicial del curso nos hicimos las siguientes preguntas: ¿Por qué leer literatura? ¿Por qué proponer hacer una lectura basada en el análisis textual? ¿Qué aporta al estudiante y cuáles son sus limitaciones? Podemos afirmar que la literatura pone al estudiante en

contacto con la lengua y la cultura local sin intermediario alguno: lo arroja a un universo de sentidos que lo interpelan como si fuera una ciudad extranjera. Y de esta manera, cada signo se convierte en objeto de especial interés. Quien lee oscila entre dos extremos: dotar de sentido cada palabra, cada gesto, preguntarse hasta por el más mínimo detalle; o su opuesto, abandonar ante la dificultad. ¿Cómo leer las expresiones del lunfardo o de la jerga local? ¿Cómo percibir el humor o la ironía? ¿Qué tiene de especial este relato? ¿Qué me dice de este país, de esta cultura?

En el medio de este arco es donde nuestras intervenciones pueden ser útiles. Es indudable que al leer literatura un estudiante activa diversos saberes para llevar adelante los procesos de comprensión: saberes sobre la lengua, sobre los modos de leer ficción (convenciones de género o de verosímil) y sobre el contexto del texto (en sentido amplio: histórico, geográfico, político). Pero también pone en acción su subjetividad intransferible; es decir, lee desde su propia experiencia (intereses, memoria, deseos) para configurar la representación mental de un texto, lo que los construccionistas llaman “el modelo de situación” (Van Dijk y Kintsch, 1983 en Molinari y Duarte, 2007). Por tratarse de un proceso sumamente complejo, es necesario que nuestras intervenciones puedan facilitar el acercamiento al texto y su interpretación. Como señala Bruner (1957), la mente, concebida como una “máquina de inferencias”, activa conocimientos almacenados para interpretar información nueva entrante. Para efectivamente leer, entonces, necesitamos tener previamente conocimientos relacionados con el texto y que además sean compartidos, en este caso, entre el docente y toda la clase. En nuestro curso, estos conocimientos compartidos refieren tanto a información relevante del contexto de producción de la obra (que trabajamos con actividades previas), como al marco de análisis con el cual vamos a empezar a leer, basado en el análisis estructural del relato y de cada género.

En esta primera lectura descriptiva, reconocemos las categorías textuales propias de cada género, las convenciones que lo delimitan y las particularidades del texto que estamos leyendo (por ejemplo, cómo se trabaja el punto de vista si se trata de un cuento, o la relación entre diálogo y conflicto, si es una obra de teatro, o la configuración del yo poético si se trata de un poema).

El análisis textual nos da la oportunidad de entender qué está ocurriendo en el texto en un primer nivel: si se trata de un relato, qué historia se cuenta, qué recursos utiliza y cómo se construyen ciertos efectos de lectura. Este aspecto es

central si consideramos que en el Río de la Plata tenemos una intensa tradición de literatura fantástica muy utilizada en los materiales didácticos ELE, que para un estudiante resulta –al decir de ellos– completamente “caprichosa”, incluso “incomprensible” o “loca”, si no se la presenta desde un aspecto constructivo. La literatura fantástica, al trabajar precisamente la ambigüedad en la interpretación de los eventos (Todorov, 1981), puede generarle al estudiante una enorme confusión. Desde su perspectiva, es posible no comprender algo del texto porque no entiende la lengua o porque la historia presenta elementos “extraños”, como señalan los estudiantes; es decir, que no coinciden con los modelos de realidad inmediatos que va a poner en juego para interpretar.

Entonces, solo una vez que se ha establecido este terreno en común, este primer nivel de lectura, es posible que el estudiante formule otras interpretaciones semánticas, más complejas, que activen tradiciones de otras disciplinas (estudios culturales, de género, etc).

Un taller de lectura y escritura

La clase toma la dinámica de un taller de lectura, pero en el que la escritura tiene un papel fundamental, pues entendemos que la escritura es una habilidad que permite construir cierto conocimiento y le da forma (Carlino, 2005). Los estudiantes llegan a la clase con un comentario escrito sobre el texto, a partir de esos comentarios se discute grupalmente el texto y esos comentarios, a su vez, funcionan como la base para la redacción de futuros ensayos.

A partir de esta dinámica, podemos detenernos en los casos de lectura que nos resultan curiosos, y que, asumimos el riesgo, llamaremos *errores de lectura*. ¿Cómo diferenciar un error de lectura de una interpretación singular? Existe mucha bibliografía al respecto. Solamente nos gustaría poner de relieve lo siguiente: para poder construir una interpretación, es necesario tener un nivel de comprensión adecuado del texto. Lo que en teoría literaria se discute y complejiza, en el trabajo con literatura en lengua meta, creemos, es necesario diferenciar. Y nuestras intervenciones deberían ir en esa dirección: garantizar un entendimiento estructural del texto para que cada estudiante pueda construir una interpretación crítica y singular de él.

En una ocasión, un estudiante sostenía que el narrador/personaje de Axolotl (el famoso cuento de Julio Cortázar que comienza diciendo: “Hubo un tiempo en que yo pensaba mucho en los axolotl. Iba a verlos al acuario del Jardin des Plantes y

me quedaba horas mirándolos, observando su inmovilidad, sus oscuros movimientos. Ahora soy un axolotl.”(Cortázar, 1994, p.125) era un niño y no un adulto. Los compañeros sostenían opiniones contrarias y la fundamentaban: el personaje no habla como un niño ni sus reflexiones son infantiles.

Ahora bien, lo que ocurrió, y que es interesante para nuestro caso, es que la interpretación del estudiante probablemente surgió de dos circunstancias: no encontró en el texto ninguna marca etaria del personaje (de hecho, no la hay), pero no logró identificar el registro lingüístico (culto) del narrador, y hacer la inferencia de “se trata de un adulto”. Podríamos pensar que su estrategia fue completar esa ausencia con su propia experiencia y a partir de ahí armar un verosímil, un modelo de situación: solo los chicos van al acuario o están en disposición de ir a un acuario todos los días. Los adultos, no; trabajan, tienen obligaciones, etc. Este tipo de error de lectura, y no de interpretación, (el error sería no reconocer el registro lingüístico) nos obliga a desarrollar intervenciones que pongan al texto en primer plano y a reconsiderar aquello que para nosotros – como profesores y lectores nativos- está más que establecido o naturalizado.

Otro ejemplo interesante encontramos en un texto aparentemente fácil de leer. Nos referimos a la crónica “Irazusta” de Hebe Uhart. Uhart escribe esta crónica a partir del viaje que realiza a Irazusta, una pequeña localidad de Entre Ríos. Es un texto breve, que no presenta mayores dificultades para su lectura, ni por su sintaxis, ni por la historia, ni por la actualización contextual. Sin embargo, los estudiantes se encuentran con una dificultad: leer el tono.

Muchos escritores declaran que dar con el tono de un relato o de un personaje es uno de los aspectos más difíciles en el proceso de escritura. ¿Por qué no habría de ser difícil aprehenderlo en el proceso de lectura? Técnicamente, el tono expresa la relación que mantiene el narrador con el mundo narrado, pero no lo vamos a encontrar en una declaración de principios, sino en el recorrido textual, como huellas a lo largo de la escritura.

En el comienzo mismo de “Irazusta”, la cronista (alter ego de Uhart) afirma ante el remisero con su “mejor voz de inocente” (Uhart, p. 59) que va a quedarse en ese pueblo aunque no tenga atractivos. La frase “con mi mejor voz de inocente” anuncia el tono del texto: es el de alguien que quiere pasar desapercibido, que se hace el ingenuo o distraído, que asume un rol. En general, los estudiantes comprenden perfectamente esta locución.

Sin embargo, más adelante en el texto tropiezan con la frase “estar a tono”. La situación es un diálogo. Una señora del pueblo le dice a Uhart:

-¿Usted cree en Dios?

Como supuse que ella sí, para estar a tono y porque llovía que daba calambre, esboqué una teoría sobre Dios en el prójimo que me salió bastante bien. Yo estaba contenta como si hubiera hecho un bordado prolijo... (p. 62)

En esta ocasión, la cronista sigue el tono que le plantea su interlocutor para continuar la conversación sin sobresaltos, para no desafinar. En nuestra cultura, “estar a tono” supone en gran medida un acto de acomodación y de fluidez social. Sin embargo, es común que esta frase sea interpretada por los estudiantes como el deseo tajante de la cronista de mentir, de no ser “honesta”, como lo expresan ellos. La cronista se convierte en alguien que quiere engañar a la señora del pueblo, la menosprecia y se burla de sus creencias. Esto culmina en un encadenamiento de inferencias erradas, que no guardan relación con el texto.

¿Cómo intervenir en este tipo de lectura? Podemos explicar el sentido preciso de la locución, reponer el contexto de uso y su funcionalidad en la cultura local. Pero esta manera de intervenir le quita interés al trabajo con la literatura. La intervención se vuelve unidireccional, algo que el estudiante no sabía y el profesor devela. Una manera más cercana a la lectura textual es ir mostrando las marcas de construcción del tono a lo largo del texto. En este caso en particular, releer la presentación del cronista, otros momentos de diálogo y la valoración positiva en el final: “Qué pueblo notable. Prometí volver (...) y no lo hice. Es una deuda”(Uhart, p. 65).

Así como en los ejemplos anteriores, el adjetivo “notable” de la frase final adquiere toda su importancia si lo relacionamos con todo el texto (este pueblo no sólo es algo digno de ser notado, sino casi sobresaliente). De lo contrario, es altamente probable que el estudiante lo traduzca como “interesante”. Si nosotros no lo ayudamos a construir esa red semántica a partir del análisis textual, seguirá focalizándose en la unidad léxica sin poder construir un sentido global para el texto.

Escribir para leer

A partir del trabajo en la clase con lo que el estudiante ha escrito y con lo que suscita sus argumentos, el estudiante relee y reescribe, reconstruye sus propias ideas a partir de huellas que él mismo puede ir encontrando. Pone en

contraposición los universos culturales de donde proviene con los nuevos. Porque leer el tono, así como la ironía o el humor, implica mucho del universo cultural local. La lectura del detalle, central para interpretar literatura o cualquier otro texto artístico, les permite apropiarse del texto, de la historia y su universo.

El hecho de acompañar esta manera de leer con la escritura de comentarios o de ensayos críticos es interdependiente y fundamental. En la escritura de estos textos, que toman el formato de una argumentación, el estudiante se ve obligado a salir del mundo de la opinión (que lo lleva a un terreno conocido, el de sus propios gustos, juicios y prejuicios), para establecer afirmaciones sustentadas en argumentos o evidencia textual. En el curso Perspectivas Críticas, los estudiantes escriben para leer mejor los textos, y en la medida que leen mejor, escriben interpretaciones más productivas y singulares.

Este proceso, evidentemente, demanda la relectura y la reescritura, y en esa ida y vuelta, el conocimiento se afina, el concepto encuentra su forma. El proceso de reescritura, entonces, siempre se dirige del todo hacia las partes, de los niveles más profundos del texto (su nivel semántico, su coherencia argumentativa, su efecto en el lector) a los niveles de superficie (sintaxis, léxico, ortografía). De esta manera, el estudiante empieza a dominar los recursos de la lengua extranjera para expresar pensamientos complejos y abstractos.

Conclusiones

A modo de conclusión, nuestra propuesta didáctica pone énfasis en un trabajo exhaustivo e intenso en las lecturas de textos literarios con el objetivo de facilitarle al estudiante herramientas para lograr autonomía en español, no solo para comprender e interpretar, sino para construir pensamiento crítico desde y con la lengua meta.

Bibliografía

ALMAGER LUAIZA, B y R. PEÑA (2009). La lectura y las diferencias entre entender, comprender e interpretar. *Rev. Aal, Año 11, N° 13* Recuperado de http://aal.idoneos.com/index.php/Revista/Año_11_Nro._13/Entender_comprender_e_interpretar

- ALONSO, M y M. CARREIRAS (1999). Comprensión de anáforas. En: De Vega, M. y Cuetos, F. (comps.) *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.
- BRUNER (1957). Going beyond the information given. En J.S. Bruner, E. Brunswik, L. Festinger, F. Heider, K. F. Muenzinger, Ch. E. Osgood, y D. Rapaport (Eds.), *Contemporary approaches to cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires :Fondo de Cultura Económica
- CIAPUSCIO, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires. Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común.
- CORTAZAR, J. (1994). Axolotl. *Ceremonias*, Buenos Aires: Seix Barral
- DI SCIULLO, A. M y WILLIAMS, E. (1987). *On the definition of word*. Cambridge: MIT.Press
- ESCUDERO, M y LEÓN, J. (2001). "Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación". *Rev. Signos* v.34 n.49-50, Valparaíso.
- GUTIERREZ CALVO, M. (2003). Memoria operativa e inferencias en la comprensión del discurso. En: León, J.A. (comp.). *Conocimiento y discurso*. Madrid: Pirámide
- LEÓN, J.A. (comp.) (2003). *Conocimiento y discurso*. Madrid: Pirámide. Cap. 1: Una introducción a los procesos de inferencia en la comprensión del discurso escrito.
- MOLINARI MAROTO, C y A. DUARTE. (2007). Comprensión del texto narrativo e interferencias. *Rev. Subjetividad y Procesos cognitivos. Lenguaje* v 10, 163-183,
- TODOROV, T. (1982). *Introducción a la literatura fantástica*. Buenos Aires: Ed.Buenos Aires
- UHART, H. (2011). Irazusta. *Viajera crónica,,* Buenos Aires: Ed. Adriana Hidalgo

Beatriz Autieri

Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires (1992). Se ha dedicado a la enseñanza de la lengua y la lingüística en diferentes ámbitos y niveles educativos, tanto en la escuela secundaria como nivel terciario y universitario. En ELE, actualmente es profesora del Departamento de Español de NYU in Buenos Aires. También ha dictado cursos de español como lengua segunda o extranjera en Centro Alpha, en el Laboratorio de Idiomas (UBA), en la Universidad de Belgrano, en Flacso-Programa CIEE.

Ha publicado como coautora "*Voces del Sur*", *Nivel Elemental*, (2002) "*Voces del Sur*", *Nivel Intermedio* (2004) y "*100 Ejercicios de ser y estar*" (2012). Es también coautora del cuadernillo de "*Taller de Gramática Avanzada*" (2010) de Flacso-Programa CIEE (2011), del cuadernillo de "*Escritura Académica*" (2011) y del cuadernillo de "*Taller de Profundización Gramatical*" en su versión corregida y aumentada (2013) de la misma institución.

Pía Bouzas

Escritora. Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires (1993).

Ha desarrollado una amplia experiencia en el dictado de cursos de escritura profesional y oratoria en empresas nacionales e internacionales. Dicta clases en la carrera de Especialización en Negociación de FAUBA. Como docente universitaria, desde 2009, es profesora del Departamento de Español de NYU Buenos Aires. También ha dictado cursos de ELE en la Universidad de Belgrano y en Flacso-Programa CIEE. Ha publicado los libros de cuentos *El mundo era un lugar maravilloso* (2004), *Extranjeras* (2011), *El Polaco* (2013). También realizó la adaptación literaria de *El Matadero*, de Esteban Echeverría, para estudiantes ELE (*Voces del Sur*, 2009).

[Subir](#)